

Representações sociais e ensino de história

Contribuições para uma educação etnicorracial

Por Kathlenn Kate Dominguez Aguirre¹, Cassiane de Freitas Paixão², Eron da Silva Rodrigues³

Resumo

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre as representações e discursos discriminatórios e excludentes reproduzidos nos espaços escolares, a partir das categorias de pobreza e raça. Para tanto, partimos da perspectiva do historiador Marc Ferro (1990) de que, durante a infância, os sujeitos produzem sentidos e constroem narrativas sobre sua identidade e sobre “outros”, ou seja, outros grupos sociais, outras sociedades, outros lugares, a partir das histórias que são reproduzidas e legitimadas nas/pelas instituições sociais (família, escola etc.). A partir desta perspectiva nos apropriamos de uma análise teórica sobre exclusão, processos de representação social e educação afro-brasileira, para então analisar a possibilidade de desconstrução de saberes excludentes reproduzidos nas narrativas de crianças pobres e negras.

Palavras-chave: história, representações sociais, educação étnico-racial, pobreza, raça.

Abstract

This paper aims to reflect on the representations and discriminatory and exclusionary discourses played in school spaces, from poverty and race categories. The starting point was the historian Marc Ferro perspective (1990) that, during childhood, the subjects produce meanings and construct narratives about their identity and "other", ie other social groups, other companies elsewhere, from the stories that are reproduced and legitimated in/by social institutions (family, school, etc.). From this perspective we appropriate from a theoretic analysis of exclusion, social representation processes and african-Brazilian education, for then examine the possibility of deconstruction of exclusive knowledge played in the narratives of poor black children.

Keywords: history, social representations, etnicorracial education, poverty, race.

¹ Licenciada em História (FURG). Mestranda do PPGH/FURG. Integrante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI-FURG).

² Professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande. Atuou como Representante discente da área de sociologia junto ao conselho do Instituto de Ciências Humanas e da Informação e representante no Conselho Universitário em 2015. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Fundamentos da Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação superior, políticas educacionais, universidades, sociologia da educação. Desenvolve pesquisas sobre a expansão da educação superior no Brasil e questões étnico-raciais no sul do Rio Grande do Sul. Possui graduação em CIENCIAS SOCIAIS pela Universidade Federal de Pelotas (1999), mestrado em Pós Graduação em Sociologia - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (2004) e doutorado em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos (2010).

³ Licenciado em História. Mestrando do PPGEA-FURG. Integrante do Observatório dos Conflitos Urbanos e Socioambientais do Extremo Sul do Brasil - FURG.

Os demônios de Galeano: sobre quem e sobre o que estamos refletindo

Este artigo tem por objetivo refletir sobre as representações e discursos discriminatórios e excludentes reproduzidos nos espaços escolares, a partir das categorias de pobreza e raça e que envolvem concepções de mundo e futuro dos agentes sociais. Para tanto, faz uma reflexão teórica sobre abordagens sociológicas do conceito de exclusão social, onde pretendemos sustentar nossa perspectiva de que o racismo não apenas transpassa a discriminação de classe, como agrava as condições de vida e perspectivas dos sujeitos.

Para tanto, partimos da concepção do historiador Marc Ferro (1990) de que, durante a infância, os sujeitos produzem sentidos e constroem narrativas sobre sua identidade e sobre “outros”, ou seja, outros grupos *sociais*, outras *sociedades*, outros *lugares*, a partir das histórias que são reproduzidas e legitimadas nas/pelas instituições sociais (família, escola etc.). A partir desta perspectiva nos apropriamos de uma análise teórica sobre exclusão e processos de representação social, para então analisar a possibilidade de desconstrução de saberes excludentes reproduzidos nas narrativas de sujeitos pobres e negros.

Enquanto sujeitos desta pesquisa, procuramos pensar as representações históricas dos negros e pobres que permeiam as relações sociais. Ou seja, é necessário compreender as condições sociais de existência destes grupos como fruto de um processo histórico de desigualdade e igualmente da construção de discursos hegemônicos que legitimam a injustiça sobre os mesmos, negando a distribuição desigual de riquezas, assim como perpetuando o racismo institucional no Brasil. Para tanto refletimos que todo sistema de imposição de significações é produto e (re)produtor das relações de força na sua base, tendo como objetivo a manutenção de poderio de um grupo ou classe dominante.

Resultante das ações educativas hegemônicas podemos refletir sobre o negro e o pobre enquanto sujeitos presentes dentre os *Demônios do Demônio* do ensaio de Eduardo Galeano, que analisa ironicamente as condições históricas destes grupos e as representações hegemônicas sobre os mesmos. Segundo Galeano, aos pobres e negros são dedicados espaços pauperizados e exige-se deles que aceitem o seu lugar. Sua condição é socialmente lavada de culpa e das aproximações do Lúifer. A eles cabe apenas a caridade dos “homens de bem”, que lhes negam História e lhes

acusam inconveniência. O Brasil de hoje, em sua maioria, é retrato deste pensamento, afinal, ao pobre acusam de *vagabundo* e ao negro acusam de *vitimismo*. Nas palavras de Eduardo Galeano (2005)

(...) antes de serem marcados com ferro quente, na cara e no peito, todos os negros recebiam uma boa unção de água benta. (...) Se lambem enquanto você come, espiam enquanto você dorme: os pobres espreitam. Em cada um se esconde um delinquente, talvez um terrorista. Nada de novo. Tem sido assim desde quando os donos de tudo não conseguem dormir e os donos de nada não conseguem comer.

Não há “*nada de novo*” e é esta a realidade que encontramos ainda no que se pensa e no que se sente sobre estes grupos nas ruas, nos lares, nas escolas e nas universidades brasileiras. O medo aos pobres e negros é semeado de duas formas: da sociedade sobre eles e deles perante a sociedade. Nos discursos hegemônicos sobre estes dois grupos pesam histórias de sofrimento e culpabilização, e sua condição nada mais é que fruto de seu comportamento, da negação do esforço na democracia social e racial forjada para todos. Aos que “dominam” a História este é o único palco protagonizado por negros e pobres, que ao mundo neoliberal, pouco interessa. Ainda, pensamos que enquanto os *donos de tudo* exploram pessoas e territórios, desapropriam direitos e desperdiçam as riquezas naturais com fins lucrativos, os *donos de nada* são levados a acreditar que são responsáveis por suas condições de miséria, fome e precarização social.

Nos dois próximos capítulos partimos destas premissas para refletir sobre o que é exclusão social, e de que forma esta categoria de estudo explica a seletividade social por classe e raça, assim como pensamos uma das formas pelas quais se legitimam as estruturas sociais desiguais, no que tocamos a compreensão das representações sociais e sua função na manutenção de poderio das classes e grupos dominantes.

Reflexões sobre exclusão e seletividade social

Para compreender a historicidade da construção social que exclui e culpabiliza pobres e negros, buscamos na sociologia discussões sobre as representações de pobreza e exclusão social. Segundo Robert Castel (2013), que considera vulgarizado o conceito de *exclusão social*, para os trabalhadores pobres existe uma ambiguidade que é fruto da sociedade salarial: na miséria os recursos do trabalho

são insuficientes para a existência, porém, aquele que tem condições de trabalhar e não o faz, é considerado o *vagabundo*, o desfilado da sociedade, porque não se enquadra nesta organização social e nem passa pelas triagens do assistencialismo. É o outro frente ao homogêneo.

Para Castel existem várias formas de exclusão, que devem levar em conta “*as dinâmicas sociais globais responsáveis pelos desequilíbrios atuais*” (2011, p.29). Segundo o sociólogo, para denominar a exclusão a um grupo social deve haver como prerrogativa a ausência de algo e a degradação frente a um posicionamento anterior. Para pensarmos estes casos a partir das categorias de pobreza e raça nas escolas brasileiras, podemos nos apoiar na vulgarização da história e cultura afro-brasileira pelos currículos escolares, assim como na precarização do sistema público de ensino. Sobre a vulnerabilidade frente a uma condição anterior de existência - que, segundo Castel, também é o que define a exclusão - podemos pensar no contraste da população brasileira, ou seja, dos benefícios de ser não pobre e não negro numa sociedade que reproduz o discurso de democracia racial frente a desigualdade histórica e ao racismo institucional. Robert Castel, entretanto, pensa a partir de uma perspectiva de classificação socioeconômica, o que não atende à demanda desta pesquisa em analisar além da classe econômico, a dominação étnico-racial existente.

Já para o sociólogo Pierre Bourdieu (2012), no qual encontramos maior respaldo teórico para esta pesquisa, o pobre passa por um processo de *exclusão* social a partir da própria triagem de um padrão ideal de cidadania intrínseco às condições históricas dos grupos e à constituição de espaços e disputas por poder.

Esta triagem provoca a “*incerteza profunda a respeito do presente e do futuro*” citada por Bourdieu no texto “*Ah! Os belos dias*” (2012, p. 489). Em *A Miséria do Mundo*, organizado por Pierre Bourdieu, os autores discutem a realidade social excludente a partir dos sistemas escolares franceses. Assim como no Brasil, estão aí envolvidos os interesses e jogo político do Estado em aumentar o número de indivíduos com nível mais alto de escolaridade, independente da qualidade da mesma, baseados em discursos de igualdade numa sociedade onde a seletividade já está dada desde o nascimento do indivíduo, para manter o status quo. As variações por origem são claras, assim como as consequências do jogo ambíguo entre número e exigência é frustrante para os sujeitos.

Como discutem Bourdieu e Champagne (2012) no texto *Os excluídos do interior*, as demandas e necessidades da comunidade escolar diferem segundo seu público. A hierarquia social e do trabalho começa na seletividade da escola que convence o indivíduo a não querer a escola, quando na verdade é ela que não o quer. Assim, os excluí-

dos passam a se dar conta que o acesso à escola não significa aproximação de melhores posições na hierarquia social. A entrevista que constitui o texto de Broccolichi e Oeuvrard (2012) sobre o futuro dos estudantes e as tensões do sistema escolar, apenas corrobora com esta discussão. Para o entrevistado “*não há outro lugar para ir*” (p.530). A este problema a sociedade tende a culpar a própria vítima, que interioriza os determinismos da História hegemônica, o que é perceptível no seu discurso.

A exclusão social, nesta perspectiva, à qual nos apoiamos para os estudos que seguem, atinge aos grupos sociais enquanto fruto das condições históricas de desigualdade social. Por sua vez, estas condições são produzidas e reproduzidas através das relações de força pautadas na manutenção daqueles grupos dominantes (aqui nos referimos especialmente aos não-pobres e não-negros). Esse poderio é dado de forma a legitimar e inculcar significações que mantêm a distribuição desigual de riqueza, o racismo e a injustiça, a favor dos que se beneficiam destas condições.

Os grupos excluídos (aqui nos referimos especialmente aos pobres e negros), por sua vez, são subjugados conforme seletividade por classe e cor. Ao tratarmos da injustiça e exclusão também nos referimos às condições em que grupos sociais pobres e negros são prejudicados desigualmente na distribuição de fatores e condições de risco, ou seja, são mais prejudicados por poluição, infraestrutura precária, acessibilidade vulnerável e direito à cidade (ALSCERAD; MELLO; BEZERRA. 2009, p. 48). No que tocamos o fator raça, então, esta desigualdade é ainda mais agravada, quando as disparidades se acentuam em referência à regiões e bairros onde a maioria dos residentes é declarada preta ou parda. Sobre isso o livro *O que é Justiça Ambiental* ((ALSCERAD; MELLO; BEZERRA. 2009. P. 53)apresenta dados que comprovam quando populações negras são ainda mais prejudicadas pela precarização em relação à saúde, educação, saneamento básico etc.

Acreditamos, portanto, que as formas pelas quais se dão a desigualdade social, as condições de vida e as perspectivas de futuro dos sujeitos levam em conta a seletividade social e étnico-racial. Essas condições são então significadas e impostas por grupos e classes hegemônicas através de práticas e saberes reprodutores do status quo. A Escola, na perspectiva de Pierre Bourdieu, é uma das instituições que reproduz estas significações. Ao refletir sobre as representações sociais, a desigualdade e o racismo como categoria de manutenção destes dois últimos, temos que é relevante e necessário perceber como as relações de força constituintes da sociedade brasileira estão postas nas escolas.

Sendo a escola uma instituição social e, a partir da perspectiva de que as representações sociais são reificadas e reproduzidas no conflito de poderes entre os grupos sociais, temos, portanto, que a educação é uma das formas pelas quais se dá este processo. Ou seja, a escola é uma das instituições encarregadas de produzir e/ou reproduzir a ordem social. Neste sentido, o próprio sistema escolar é, hegemonicamente, baseado em currículos e hierarquia de valores opressores, enquanto reproduzidor do status quo.

Para compreender a relação de forças na formação de significações das sociedades é preciso depreender toda ação pedagógica enquanto arbitrária de membros, grupos e/ou sistema de agentes sobre outros. Ou seja, a própria ação pedagógica é a violência simbólica através da imposição de um arbitrário cultural por um poder arbitrário. Ou melhor, a ação pedagógica visa a reprodução do arbitrário cultural de um determinado grupo ou classe social.

Na estrutura das relações de força há um efeito de mediação (comunicação arbitrária) das diferentes ações pedagógicas que colaboram àquela dominante através da “autonomia” pedagógica. Assim, impor ou inculcar um arbitrário cultural também depende do modo de educar (ou seja, do modo como se impõe, que é outro arbitrário). Destarte, o grupo que se faz dominante usa de artifícios (como a educação e o ensino de História) para manter-se no poder, mesmo que haja uma força de oposição (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p.28).

A ação pedagógica é, portanto, seletiva e excludente, conforme os objetivos das classes e/ou grupos dominantes, reproduzindo aquelas significações que contribuem para a manutenção de poder. Portanto, toda ação pedagógica *“tem objetivamente por condição de exercício o desconhecimento social da verdade objetiva da ação pedagógica”* (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p.34).

A partir desta perspectiva, temos que a Escolatem como função a reprodução das desigualdades sociais e a manutenção da sociedade de classes. Para Bourdieu (2008, p.234)

(...) por tanto tempo quanto nada perturbe esta harmonia, o sistema pode de alguma forma escapar à história encerrando-se na produção de seus reprodutores como um ciclo de eterno retorno, já que, paradoxalmente, é ignorando toda outra exigência exceto a de sua própria reprodução que ele contribui mais eficazmente para a reprodução da ordem social.

Ou seja, nega-se qualquer outra versão da História que possa fazer oposição ou resistir à ordem social. Segundo Bourdieu os sistemas de ensino são fundamentados com esta característica, obedecendo *“às suas regras próprias para obedecer ao mesmo tempo aos imperativos externos que definem sua função de legitimação da ordem*

estabelecida” (2012, p.235). Os sistemas de ensino estão intimamente relacionados com a reprodução do *habitus* e suas propriedades específicas inseparáveis aos seus grupos sociais. A escola, segundo Bourdieu e Passeron (2008), apresenta, portanto, uma “dupla verdade” mediante sua autonomia relativa. A sua autonomia é seguramente aceita e concebida enquanto reprodutora da estrutura social.

É com efeito à sua autonomia relativa que o sistema de ensino tradicional deve o fato de poder trazer uma contribuição específica à reprodução da estrutura das relações de classe já que lhe é suficiente obedecer às suas regras próprias para obedecer ao mesmo tempo aos imperativos externos que definem sua função de legitimação da ordem estabelecida, isto é, para preencher simultaneamente sua função social de reprodução das relações de classe, assegurando a transmissão hereditária do capital cultural e sua função ideológica de dissimulação dessa função, inspirando a ilusão de sua autonomia absoluta. (BOURDIEU; PASSERON. 2008, pp.234-235)

Para os autores, portanto, a escola é autônoma ao mesmo que dependente de sua função social. A autonomia se caracteriza na sua função inculcadora, o que está associado à desigualdade social. Ou seja, a inculcação dos sistemas escolares, negando os valores externos, conserva a ordem social, através da ilusão de autonomia.

Acreditamos, assim, que as condições de opressão têm alicerces históricos de violência e conformação, que a História hegemônica, e a forma como se ensina a mesma nas escolas, fomenta a discriminação social e racial, e que na base desta reprodução cultural está a reprodução da estrutura social a partir de significações que negam a história e cultura do negro e do pobre, assim como as relações de produção de suas condições socioambientais, não cabendo no horizonte de emancipação destes sujeitos.

Sendo a Escola uma das instituições responsáveis pela manutenção da estrutura social é, então, necessário identificar as representações sociais presentes nos seus discursos institucionais, reproduzidas na fala de professores e nas narrativas de jovens e crianças. E, ainda, tendo como hipótese que estas representações são mediadoras das formas de ser e agir dos sujeitos e suas perspectivas de futuro, ou seja, que desde crianças se assimilam concepções e estigmas sobre si e sobre o mundo e passa-se a pensar conforme as mesmas, sentimos necessidade de apreender a função das representações sociais como mediadoras desse processo.

Representações sociais: reprodução e legitimação das desigualdades

As representações sociais são objeto de estudo de diversas áreas (na psicologia, para compreensão do comportamento social de indivíduos e grupos, na sociologia para o estudo dos fenômenos sociais e questões de identidade de grupos, na antropologia, ao estudar as relações sociais e culturais, e na história, ao compreender a historicidades das mudanças e permanências de determinados contextos). Refletimos sobre as mesmas para abranger a função de reprodução das estruturas sociais que cabe às representações enquanto construções sociais produzidas em subordinação dos sujeitos e contextos que a significam, ou seja, do lugar em que e ao qual produzem, dos públicos que as projetam, e aos que a introjetam, e das intenções e mecanismos intrínsecos aos conflitos de poder e dominação social. Assim, como no ensaio de Galeano, as representações dos *demônios* negros e pobres são baseadas nas perspectivas de um *Demônio* que projeta e se assegura destas representações para manter-se dominante.

A dominação, para Bourdieu e Passeron, é também perpetuada pela interiorização e naturalização das representações que constituem o discurso opressor de determinadas classes e/ou grupos sobre aqueles excluídos, privilegiando os interesses dos primeiros. Essa interiorização é uma resposta à problemática da dominação, ou seja, uma forma de resistir e sobreviver. A ampliação dessas representações acontece quando, em tempo/espço, elas são reificadas. O que se concebe, portanto, reflete no vivido, reforçando estereótipos. O próprio discurso naturalizador do *status quo* é um artifício de reprodução das condições de existência. Segundo Bourdieu e Passeron (2009, pp. 29-30).

Os mal-entendidos sobre a noção de arbitrário (e em particular a confusão do arbitrário e da gratuidade) conservam-se, no melhor dos casos, naquele nível em que uma percepção puramente sincrônica dos fatos de cultura [...] obstina-se em ignorar tudo o que esses fatos devem às suas condições sociais de existência. [...] É assim que a amnésia da gênese que se exprime na ilusão ingênua do “sempre assim”, assim como nos usos substancialistas da noção de inconsciente cultural, pode conduzir a eternizar e, com isso, a “naturalizar” as relações significantes que são o produto da história.

Esta naturalização pode ser percebida no processo de negação identitária, já que os sujeitos constroem sua identidade a partir do modo como são vistos pelos outros. Ou seja, os indivíduos, resistindo à opressão, afastam ou negam suas características como modo de serem aceitos socialmente. O grupo dominante, por sua vez, utiliza deste comportamento como justificativa para aderi-lo ao próprio dominado. A demonização de Galeano, portanto, parece produzida pelo próprio demônio: aquele dominante.

Logo, a partir de sua posição social o indivíduo faz sua leitura de mundo. Este lugar engloba o *ponto de vista* na formação dos indivíduos, que para Bourdieu

é o princípio de uma visão assumida a partir de um ponto situado no espaço social, de uma *perspectiva* definida em sua forma e em seu conteúdo pela posição objetiva a partir da qual é assumida. O espaço social é a realidade primeira e última já que comanda até as representações que os agentes sociais podem ter dele. (1996, p. 27)

Sobre isso voltamos às contribuições de Marc Ferro (1990) ao defender que as perspectivas individuais e de grupos sobre o mundo e o “outro” estão relacionadas à história que se conta às pessoas quando crianças, ou seja, em processo de formação. Nesta perspectiva esta reflexão também consiste em desconstruir uma das formas de manutenção da história dos vencedores, que é exercida nos ambientes de ensino formal produzindo e reproduzindo discriminação social e racial.

Tendo como concepção as instituições escolares reproduzem concepções de mundo que privilegiam os grupos dominantes na estrutura social, temos que a História hegemonicamente ensinada ainda preconiza representações de progresso relacionadas à Europa e de inferioridade à mestiçagem no Brasil aplica-se, portanto, a análise da historicidade das representações sociais enquanto produtora de considerações de mudanças, permanências e perspectivas de ação e futuro.

A contribuição de uma análise que considere a historicidade das representações sociais oferece, portanto, a possibilidade de, ao sopesar sua dimensão estável e dinâmica, estabelecer um referencial analítico e interpretativo acerca do conteúdo representacional no sentido de investigar os processos que o constitui, contribuindo, com isso, para sua desnaturalização, ou seja, para a compreensão de que ele é parte de uma construção histórica e não uma espécie de “universal abstrato”, na medida em que permite tornar visível a “experiência histórica de nossa sociedade”, que se expressa na atualização de elementos do passado presentificados nas representações sociais contemporâneas. (BÔAS, 2010, pp.20-21)

Pensando na experiência histórica da sociedade brasileira há demanda de engajamento científico social em

analisar e desmistificar as representações de uma História conservadora. No âmbito das representações e do poder, identificar-se enquanto não-pertencente ao grupo dominante é um passo para a resistência à exclusão que o mantém no poder opressor. O que modifica a posição do sujeito, o *habitus* que lhe confere, e, portanto, seu discurso. Antes que se permita cair na negatividade, portanto, da História e da sociedade, é preciso compreender o espaço social enquanto um campo de produção coletiva que se faz no consenso e no conflito (BOURDIEU, 1996). E então, a partir da consciência de si na diferença do outro há possibilidades de construir uma outra realidade.

Tendo então que o pobre e o negro são sujeitos historicamente excluídos, que este processo de exclusão social se apoia na reprodução de representações sociais hegemônicas que promovem a desigualdade, o racismo e a opressão de grupos e classes dominantes sobre os demais, e, ainda, que esta reprodução se dá também na Escola, enquanto instituição social preparada para esta função, o próximo capítulo aborda perspectivas para uma educação étnico-racial que reflitam sobre este processo seletivo e excludente e sua historicização.

Contribuições para uma educação étnico-racial

O tema deste artigo relaciona pobreza e raça contrariando o discurso hegemônico brasileiro de democracia racial e igualdade que mantém o véu sobre o racismo e as condições da população negra e culpando à própria vítima de injustiça e marginalização social. A manutenção do discurso hegemônico é feita também na negação do processo identitário a esses grupos, que se dá na valorização diária de sua cultura, história e patrimônio, que têm sido silenciados, assim como através das políticas públicas afirmativas. Negar estas práticas é, portanto, a própria forma de manter a desigualdade e injustiça sociorracial históricas, com raízes num passado recente de projetos e propostas baseadas no racismo científico.

Ou seja, hegemonicamente a população negra tem sido desprovida de si mesma. A Lei 10639/003, em contrapartida, tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira “no âmbito de todo currículo escolar” (BRASIL, 2003). Nestes termos, são necessários currículos “que não silenciem sobre a diversidade étnico-cultural e que expressem, sem estereótipos e preconceitos, as contribuições e visões de mundo dos diferentes grupos étnico-

raciais que compõem a nação brasileira” (SILVA, 2012, p.134).

Acreditando que as condições de opressão têm ali-cerces históricos de violência e conformação, que a História hegemônica, e a forma como se ensina a mesma nas escolas, fomenta a discriminação social e racial, e que na base desta reprodução cultural está a reprodução da estrutura social, percebemos a necessidade de construir uma nova leitura da História, recusando-a enquanto condição acabada e abordando-a enquanto possibilidade de transformação social.

Nesta perspectiva, e percebendo que as representações atuam sobre as concepções de futuro desde a infância, acreditamos que discursos hegemônicos que negam a história e cultura do negro e do pobre não cabem no horizonte de emancipação destes sujeitos. Educar, portanto, deve levar em conta as perspectivas de mundo dos sujeitos, também reprodutoras das representações pelas quais fora constituído nos diferentes espaços e instituições sociais. Propomos, então, a reinterpretação do passado a partir do presente e a construção de uma outra história, que não aquela baseada nos discursos dos que oprimem.

A escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2009) fala sobre os perigos de uma única história, que dá limites ao conhecimento do indivíduo e suas perspectivas de mundo, geralmente banhadas de preconceitos históricos veiculados pela mídia (a marginalização das periferias), pela família (o racismo e o machismo), pelos brinquedos (acessórios de medicina, armas, maquiagens), pelos desenhos animados (Barbie), pela indústria cinematográfica (A princesa e o Sapo) e por grande parte dos educadores (livro didático), que, muitas vezes, utilizam destes últimos recursos nos seus planejamentos. Chimamanda explica sua perspectiva através de sua própria experiência:

após ter passado vários anos nos EUA como uma africana, eu comecei a entender a reação de minha colega para comigo. Se eu não tivesse crescido na Nigéria e se tudo que eu conhecesse sobre a África viesse das imagens populares, eu também pensaria que a África fosse um lugar de lindas paisagens, lindos animais e pessoas incompreensíveis, lutando guerras sem sentido, morrendo de pobreza e AIDS, incapazes de falar por elas mesmas e esperando serem salvos por um estrangeiro branco e gentil. (ADICHIE, 2009: p.2)

A questão problematizada por Adichie contribui para esta pesquisa ao discutir a legitimação de saberes excluídos e discriminatórios que se produzem nos espaços de poder e a desqualificação de grupos e sujeitos a partir de argumentos de cunho racista, questão emergente na produção do espaço escolar. Sobre a desvalorização étnica temos

que nossas escolas ainda estão pintadas de branco, sendo o silêncio, a violência e opressão escancarada sobre a identidade negra. À própria prática pedagógica ainda está arraigada a tendência ao embranquecimento da sociedade brasileira, assim como o currículo escolar está impregnado de história branca e elitista.

No livro *Educação anti-racista: caminhos abertos para a Lei Federal nº 10.639/03*, produzido pelo próprio Ministério da Educação, observa-se

(...) ainda, que quando os textos, livros ou histórias se referem à pobreza, violência e outras mazelas sociais, geralmente, os negros aparecem nos personagens, nas ilustrações e no conteúdo do texto, não raro como protagonistas. Isto vale também para os programas de TV, jornais e revistas. Já nos livros de contos de fada, com príncipes, princesas e heróis, a presença negra é praticamente inexistente, predominando aí os personagens brancos, não raro loiros. E isso não passa despercebido das crianças, sejam elas negras ou brancas. É indispensável, pois, que tais correlações não passem, também, despercebidas dos educadores, para que estes possam retrabalhar tais representações em sala de aula e reapresentá-las dentro de um referencial que contemple a diversidade humana e o respeito à pluralidade étnico-racial brasileira. (BRASIL, 2005: p. 110)

Vemos, portanto, que nos diferentes meios de informação continuam-se “produzindo e reproduzindo” representações baseadas nas versões dos dominadores/exploradores coloniais do passado brasileiro, transpostas ao presente na superioridade de um grupo sobre os excluídos e que, sobre uma das formas como isto acontece no ensino básico, o ensino de História é utilizado como instrumento de manutenção de poderio, perpetuando a desigualdade social e racial e os estereótipos intrínsecos a mesma. A nigeriana Chimamanda ainda contribui dizendo que

É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é "nkali". É um substantivo que livremente se traduz: "ser maior do que o outro". Como nossos mundos econômico e político, histórias também são definidas pelo princípio do "nkali". Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. (ADICHIE, 2009: p.3)

Assim, tendo que o ensino de história hegemônico e os discursos escolares negam a história e cultura do negro e pobre, compartilhamos com Chimamanda a ideia de que

elementos de identidade e representatividade na educação são necessários para ter a si enquanto sujeito construtor da própria história. São, ainda, elementos constituintes na luta por direitos humanos, como deveriam ser do cotidiano escolar e do ensino de História. Porém, embora perante a Lei 10639/003 o currículo escolar tenha a obrigatoriedade da abordagem do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, a realidade preponderante encontrada nas escolas ainda é outra.

Petronilha Silva (2007) soma a esta discussão ao tratar do aprendizado sobre identidade e diversidade, assim como do comportamento e representação de si e do outro, focalizando na realidade brasileira e da população negra.

Nós, brasileiros oriundos de diferentes grupos étnico-raciais – indígenas, africanos, europeus, asiáticos –, aprendemos a nos situar na sociedade, bem como o ensinamos a outros e outras menos experientes, por meio de práticas sociais em que relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas nos acolhem, rejeitam ou querem modificar. Deste modo, construímos nossas identidades – nacional, étnico-racial, pessoal –, apreendemos e transmitimos visão de mundo que se expressa nos valores, posturas, atitudes que assumimos, nos princípios que defendemos e ações que empreendemos. (SILVA, 2007, p.491)

Para Denise Ziviani, mulher negra, professora e alfabetizadora, a construção da identidade étnica se dá no conflito de diferenças entre si e o outro, ou seja, no convívio social. A fala, também é construída socialmente e, assim, as contradições e conflitos de raça e classe estão expostos e representados na mesma. Segundo Ziviani “*no contexto dessa socialização a criança se percebe e se identifica como sendo parte de um determinado grupo social*” (2012, p.54).

Nestes termos, Ziviani (2012) discute a construção histórica da identidade étnica e dos estigmas relacionados a ela, que se expressam na fala; a discriminação sociorracial e, igualmente, sua transformação, na projeção de um presente e futuro positivos às crianças negras, especialmente no cotidiano escolar.

As manifestações de preconceito e discriminação estão presentes em todo ambiente socializador: na família, na escola, no trabalho etc. Nessa rede de relações, situa-se a importância do “reconhecimento das identidades” que acontece nas interações sociais. Ter sua História reconhecida representa para o indivíduo pertencente ao grupo étnico marginalizado o valor de sua dignidade enquanto humano. (ZIVIANI, 2012, p.59)

Ziviani também toca na influência da mediação do professor sobre a identidade da criança negra, em especial no período em que se constitui a linguagem social do indi-

víduo, relacionando-a à alta taxa de evasão escolar durante o segundo ciclo do ensino fundamental.

Esses dados estão associados a fatores intraescolares, como interações intensamente conflitivas e falta de industrialização do(a) professor(a) para lidar com problemas dessa natureza. A prática escolar, o discurso docente e a linguagem utilizada pelo(a) professor(a) alfabetizador(a) são os mediadores da socialização, sendo elementos constitutivos do processo de identificação para a criança que chega aos ciclos iniciais de formação. (ZIVIANI, 2012, p.23)

A criança negra, desvalorizada etnicamente, portanto, tem maiores possibilidades de abandonar a escola, à medida que é excluída e representada de formas negativas também nestes meios. A própria projeção de que ela abandonará a escola influencia o fato, como um discurso excludente, que é introjetado pelos sujeitos previamente excluídos. Segundo Petronilha Silva

(...) os que se deixam assimilar por essas idéias, costumam expressar o sentimento de que seus méritos e qualidades são proeminentes, se julgam mais persistentes e esforçados do que a maioria dos integrantes do grupo social ou étnico-racial a que pertencem. Assim, não é raro que oriundos de grupos marginalizados pela sociedade, entre eles negros, qualifiquem pessoas de seus grupos de origem como preguiçosos, incompetentes, sem ambição. Revelam, eles, desconhecer, ou conveniência em ignorar, as estruturas e relações que mantêm as desigualdades sociais e étnico-raciais. (SILVA, 2007, p.492)

Sobre a transmissão para o segundo ciclo, Ziviani acredita que a discriminação já está cristalizada pelas pequenas ações cotidianas dos anos anteriores e que começam a se reforçar na fala dos professores. Assim, a partir de uma ideologia da impotência, o segundo ciclo é o período em que os alunos negros mais evadem, à medida que se aproximam do terceiro ciclo, quando

(...) a discriminação fica caracterizada, diferenciando a trajetória da criança negra da trajetória normal de alunos brancos. A criança negra fica confinada ao espaço segregado que lhe é reservado. Em outro nível diferente, mais elevado, após ter sido discriminada na passagem, ela reexperiencia outra série de discriminações sutis, veiculadas pela fala dos(as) professores(as) que lhe atribuem à baixa expectativa em relação à escolarização. (ZIVIANI, 2012, p.29)

O reconhecimento de si na história depende, portanto, das representações e discursos que são produzidos e reproduzidos nos diferentes espaços sociais da infância, historicizando a si e ao outro. Historicizar, em nossa compre-

ensão, é organizar a produção histórica dessas representações, sob a possibilidade de transformá-las para construir o que Ziviani chama de uma *identidade positiva*.

O ambiente em que a criança negra cresce precisa necessariamente ser fundamentado no acolhimento e na aceitação, na verdade histórica, no prazer de se reconhecer na história, componentes indispensáveis para a construção de uma identidade positiva. (ZIVIANI, 2012, p.121)

Dentre estes componentes podemos elencar alguns, que transpassam a efetividade da lei 10.639/003. Dentre eles está a questão da qualidade das condições em que se encontra a comunidade escolar. Esses fatores são, também, influenciados pela hierarquia, discriminação e segregação sociorracial. Podemos citar aqui as condições físicas da escola, o currículo escolar, a origem social da comunidade, as condições de trabalho e formação dos professores. Todos esses fatores estão também mediados pelas representações e valores sociais. Ou seja, o atendimento à uma comunidade pobre, a projeção de futuro para estas comunidades, o trabalho dos professores e, por fim, o próprio ensino de História que, muitas vezes, obrigado a efetivar a legislação, reproduz saberes excludentes e racistas, são também fruto de representações de valoração social.

A partir disso, podemos discutir o ensino de História, que, pressionado por todos esses fatores de qualidade, tem suas especificidades. Ensinar não tem a ver com despejar conteúdos, mas com o quê e como se ensina. Se o objetivo é a valorização e consciência étnica, ele não pode ocorrer sem planejamento ou como tema de uma data específica, e sim continuamente, todos os dias do ano letivo. Educar para a diversidade exige posicionamento político, que se concebe na fala, no gesto, no olhar, enquanto discurso e produção de representações sociais no contato com o outro e seu lugar pois “é no convívio com o outro que as relações se dão e de acordo com o direcionamento pedagógico que estas questões recebam os resultados serão positivos ou negativos” (CAVALHEIRO, 2014, p.1089). No que toca, portanto, a perspectiva de mundo dos sujeitos, constituídas durante a infância, Cavalheiro (CAVALHEIRO, 2014, p.1087) argumenta que

(...) quando uma criança não se vê contemplada positivamente nas falas, nas atitudes ou gestos do professor ela percebe uma intencionalidade nestas ações e desta forma, quando o professor apresenta materiais que não contemplam suas características fenotípicas; quando a princesa das histórias infantis, sinônimo de beleza estética, nunca é parecida com ela; quando os heróis nunca se aproximam das características que lhe são próprias ou de sua família, esta criança formará conceitos negativos sobre sua identidade e pertencimentos; passará a construir

uma auto imagem negativa, pois sua identidade não faz parte do mundo escolar e consequentemente terá seu potencial comprometido pelo sentimento de não adequação social e inferiorização diante do que é diferente.

As atitudes dos professores e professoras são, assim, igualmente educativas. Da mesma forma, podemos refletir sobre como os professores tem abordado a História e Cultura Afro-Brasileiras nas escolas. A própria dificuldade muitas vezes expressa por estes profissionais na abordagem dos temas, deixam clara a confusão entre discursos de igualdade ou de diversidade. A partir da obrigatoriedade posta pela Lei 10.539/003 muitas vezes percebemos a reprodução de representações reducionistas e folclorizadas do negro no ensino de História. Nestas condições e pensando a seletividade social já abordada, quando os alunos, negando as histórias de sofrimento que prevalecem, recebem este tema com represália, significa não quererem identificar-se, por resistência. Assim, sob a deterioração da imagem do negro, apreendida pela vítima, forjam-se maneiras de resistir à discriminação, dentre elas a ideologia reflexa. Sendo o discurso hegemônico de desvalorização étnico-racial e culpabilização das condições de desigualdade, os grupos oprimidos introjetam estas representações, negando sua identidade, por entendê-la enquanto desvantagem.

De fato, não é fácil aos nossos professores abordarem em sala de aula as diferentes práticas, representações, simbologias e expressões culturais negras (principalmente as religiosas), alusivas aos africanismos reinventados no Brasil. As reações dos próprios alunos costumam ser repressivas em formas de piadas, jargões e represálias que são lançadas sobre a cultura afro-brasileira variando apenas em graus de violência, sendo reflexo de uma tradição pautada sobre um discurso depreciativo, repressivo e disciplinador que impôs estigmas de marginalidade, inferioridade e nocividade às práticas alusivas ao *ser negro*. Na verdade, quando os alunos agem dessa forma, estão se negando a identificar-se com o tipo de negro que costuma ser representado nas aulas: o ser escravo; o ser submisso; o ser inferiorizado etc. (GOMES, 2011, p.4)

Para que haja, de fato, um ensino comprometido com a valorização étnico-racial, é preciso estar atento para a produção histórica de exclusão sociorracial. Produto das representações históricas de submissão e inferiorização do negro, tanto a folclorização quanto a historiografia tradicional (e mesmo aquelas que tentaram não o ser) foram reducionistas. A primeira ao determinar espaços de dança, religião e culinária aos negros, a segunda ao dedicar-se ao estudo da escravidão, como única história deste grupo. Assim,

Como se deduz, não há a presença do homem negro, mas sim a exaltação do que se entendia então por cultura negra como sinônimo de popular e folclórico, dando consequentemente maior visibilidade ao negro tomado como espécie de autenticidade nacional de brasilidade. (PEREIRA, 2011, p.282)

Quando se pensa estar produzindo discursos antirracistas, portanto, professores e professoras estão reforçando estereótipos e estigmas racistas no meio escolar. O reducionismo, tanto através da folclorização quanto através da historiografia conservadora negam aos negros na História o meio científico e os movimentos de resistência, que estiveram presentes, mas silenciados. Enquanto educadores, estes discursos necessitam ser desmistificados e reconstruídos.

Como educadores, como professores de História, devemos criar espaços em sala de aula para que se discuta a situação dos afro-brasileiros na atualidade, mas, acima de tudo, desmistificar os estigmas negativos e mostrar a pluralidade de lugares sociais, de identidades e sensibilidades que a própria população afro-brasileira constrói para si. (GOMES, 2011, p.7)

A função do professor frente à Lei 10.639/003 é desmistificar e produzir, com os educandos, outra História, composta por discursos libertadores e não mais silenciadores. Aqui reforçamos, portanto, a necessidade de historicizar os discursos, conceitos e representações étnico-raciais na formação dos sujeitos em todos os níveis de ensino, assim como nos meios de convivência social em geral, “o que nos possibilita embasamentos favoráveis ao redimensionamento epistemológico dessa área do saber” (GOMES, 2012, p.8).

À guisa de conclusão: desigualdades e injustiças históricas

A partir das discussões que aqui passaram, podemos perceber o quanto os fatores raça e classe pesam na hierarquização social, também especialmente quando se trata de pensar as políticas ambientais, que são desiguais e injustas historicamente. Ou seja, os grupos sociais oprimidos, e aqui nos dedicamos especialmente a pensar negros e pobres, são ainda fadados a arcar com as consequências (prejuízos talvez seja um termo mais cabível) das decisões

de sustentabilidade dos grupos dominantes. E, ainda, são levados a crer que são naturalmente prejudicados por sua condição de existência, invisibilizando o jogo social que constitui esta realidade.

Eduard Said (2011) também auxilia para esta discussão mostrando que a literatura tem como contribuir com a história ao mostrar que a produção na Europa do século XVIII, por exemplo, era a história das elites daquele continente, e que, a América Latina (caso da região de nosso estudo) foi sempre, às vezes nas entrelinhas, identificada como colônia e fonte de riqueza para aqueles onde seus povos bárbaros e selvagens, pagãos e incultos, mereciam a dominação e a exploração.

Vemos, portanto, que continuam se “produzindo e reproduzindo” representações baseadas nas versões dos dominadores/exploradores coloniais do passado brasileiro, transpostas ao presente na superioridade de um grupo sobre os excluídos e que, sobre uma das formas como isto acontece no ensino básico, o ensino de História é utilizado como instrumento de manutenção de poderio, perpetuando as desigualdades social e racial e os estereótipos intrínsecos às mesmas. Assim, enquanto o ensino de História hegemônico nega o protagonismo destes grupos, assim como o processo histórico de exclusão, os sujeitos pobres e negros têm suas condições de existência legitimados peças representações sociais e discursos excludentes.

É nesta perspectiva que nos baseamos para refletir sobre a exclusão sociorracial e reprodução histórica destas condições. Entretanto, temos que os grupos excluídos constroem também saber histórico. A história é um discurso que está sendo disputado pelos sujeitos envolvidos e as representações dadas a partir dela são negociadas com os critérios dos “outros”. Ou seja, as memórias e identidades se constroem em conflito, também conflitos de valores e hierarquização entre os subgrupos. À própria prática pedagógica ainda está arraigada a tendência ao embranquecimento da sociedade brasileira, assim como o currículo escolar está impregnado de história branca e elitista.

Propomo-nos então, a refletir a manutenção dos discursos hegemônicos através do ensino primário, no que envolve os processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, nos dedicamos a refletir teoricamente sobre a imersão dos conservadorismos da História na formação dos sujeitos através de processos discursivos e da função das representações enquanto produtoras deste discurso. Como aborda Gomes (2012, p. 8)

(...) conhecer as representações sociais sobre a cultura afro-brasileira que os docentes fazem emergir no cotidiano escolar a partir de seus discursos e práticas pedagógicas possibilita não só novas problematizações, mas também a busca de fundamentos científicos para a ressig-

nificação desses discursos, dessas representações, da memória e da identidade negra, socializando essas informações.

É necessário, portanto, refletir sobre a função destas representações e sobre a forma que elas têm sido inculcadas e reproduzidas na Escola e no ensino de História. Projetamos que estas discussões auxiliem na expansão das fronteiras da academia e dialogue, de fato, com as demandas sociais dos grupos excluídos aqui citados. Demandas estas por justiça social e histórica, que podem ser fomentadas a partir da infância e do empoderamento e protagonismo de crianças pobres e negras através de suas experiências do cotidiano escolar e do ensino de História.

Referências Bibliográficas

ADICHIE, Chimamanda. *O perigo de uma única história*. 2009. Disponível em <http://www.ted.com/talks/lang/por_br/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html>. Acesso em agosto/2014.

ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecilia Campelo do Amaral; BEZERRA, Gustavo das Neves. *O que é justiça ambiental*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos para a Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BÔAS, Lúcia Pintor Santiso Villas. *Uma abordagem da historicidade das representações sociais*. In.: Cadernos de Pesquisa. Vol. 40. N 40. São Paulo. May/Aug 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *As contradições da herança*. BOURDIEU, P. CHAMPAGNE, P. *Os excluídos do interior*. BOURDIEU, P. *Ah! Os belos dias*. BROCCOLICHI, Sylvain; OEUVRARD, Françoise. A

engrenagem. In.: BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CASTEL, Robert. *As armadilhas da exclusão*. In.: CASTEL, Robert. (Org). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUCA, 2011.

CAVALHEIRO, Rosa Maria; SILVA, Jefferson Olivatto. *As representações do negro na educação infantil*. Disponível em <<http://www.erh2014.pr.anpuh.org/anais/2014/402.pdf>>. Acessado em agosto de 2015.

FERRO, Marc. *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GALEANO, Eduardo. *Os demônios do Demônio*. 2005. Disponível em <<http://www.geledes.org.br/os-demonios-do-demonio-por-eduardo-galeano/#gs.6f41b6e1e0ff46e39d6b39f0f49cb72>>. Acessado em julho de 2015.

GOMES, Gustavo Manoel da Silva. *Narrativas escolares da história e da cultura afrobrasileira: os professores de história entre discursos e práticas de representação*. Disponível em <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300734874_ARQUIVO_artigoANPUH_GUSTAVOGOMES.pdf>. Acessado em agosto de 2015.

ORLANDI, Eni. *Discurso e Leitura*. São Paulo, Cortez, 2012.

PEREIRA, João Baptista Borges. *Diversidade e Pluralidade: o negro na sociedade brasileira*. In.: Revista USP, São Paulo, n.89, p.278-284, mar/maio 2011.

SAID, Edward W. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Aprender, ensinar e relações étnico-raciais*. In.: Educação, Porto Alegre/RS, ano XXX, n.3 (63), P.489-506, Set./Dez. 2007

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; ZUBARAN, Maria Angélica. *Interlocuções sobre estudos afro-brasileiros: Pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural brasileiro*. In.: Currículo sem fronteiras, v.12, n.1, pp.130-140, Jan/Abr 2012.

ZIVIANI, Denise. *A cor das palavras: a alfabetização de crianças negras entre os estigmas e a transformação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. 256 p.